

La complexité et la formation éthique des enseignants

Ana Paula VIANA-CAETANO, Institut d'Education, Université de Lisbonne

Resumé

Nous nous proposons de réfléchir sur des questions liées à la formation éthique des enseignants, du point de vue de la complexité. La recherche-action et les dilemmes, sont des démarches méthodologiques de la formation, dans le contexte d'un projet de recherche sur la pensée et la formation éthique et déontologique des enseignants. Nous réflexion portera ainsi sur des méthodologies de formation-recherche et la présentation de quelques résultats, concernant le changement des enseignants, notamment en ce qui concerne leur connaissance et pensée éthique.

Il s'agit d'un projet qui vise à tester et à comprendre des processus de formation éthique, en analysant leurs dynamiques et les impacts sur les sujets et contextes. Les enseignants en formation y sont aussi impliqués en tant que chercheurs, constructeurs et reconstruteurs de leur propre connaissance, actions et contextes.

Dans cette multiplicité de plans, les questions éthiques qui se soulèvent étaient tournées vers la clarification et l'approfondissement des finalités et principes, des contenus et des supports, des processus et de leurs impacts, de la formation et de l'intervention des enseignants.

Il s'avère ainsi pertinent de commencer par une réflexion sur les perspectives éthiques qui soutiennent la formation, la recherche et les résultats qu'elles opèrent et analysent. Une réflexion qui, dans le cas présent, vise encore à établir une relation entre l'éthique et la perspective de la complexité.

Mots Clés

éthique – complexité - formation des enseignants - recherche-action - dilemmes

L'éthique et la complexité

L'éthique est la responsabilité de savoir toucher la réalité, à chaque instant. S'enquérir sur l'instant, le sentir, le vivre. Nous nous délivrons à cet instant pour le comprendre, pour y être, pour nous retrouver en unité avec tous les autres. Il s'agit de notre première et ultime responsabilité – la réalité, telle qu'elle s'exprime, sans qu'il n'y ait un jugement qui la dérange. Le jugement ne pourra exister que si nous y portons notre sollicitude. Pour nous recréer. Et pas à l'extérieur, mais si à l'intérieur – à partir d'une conscience qui gagne du mouvement dans le corps, qui trouve son ancrage dans son centre, à un endroit qui s'y trouve et qui est, en même temps, et en plus, réalité encore, une autre, la même en des plans différents. L'éthique et la sollicitude envers cette réalité que nous voulons exprimer. Écouter son existence, la faire fleurir, la voir mourir et la faire renaître dans une autre. Une éthique qui est enraciné sur la réalité et pas sur une utopie (s'y imposant et la niant), car le fait *«est l'essentiel, la vie est l'essentiel (...) En voyant le fait, l'investiguant, comprenant ses motifs, le fait se révèle dans toutes ses complexités, nous y demeurons, mais à l'extérieur de tout cela (...) l'esprit fonctionne avec précision, sans erreurs, sans haines ni hypocrisies, il devient plus clair et perceptif»* (Khrishnamurti, 2009, pp. 159-160).

Considérant alors les faits, il faudra essayer de comprendre l'éthique des faits qui les accompagne.

C'est un fait, la diversité, de pair avec l'unité, en raison de leur interdépendance. L'éthique de ce fait nous oriente vers la réalité de cette pluralité, pas une *«unité exclusive et synthétique, celle de la logique du 'tiers exclu', mais si celle de l'unicité, celle de la 'donnée tierce', reposant sur la tension entre les éléments hétérogènes. (...) L'unicité qui privilégie la dynamique et la puissance de toutes les responsabilités de l'intégralité humaine»* (Maffesoli, 2003, p. 95).

C'est un fait, le mouvement de l'expansion et de la rétraction, continûment en alternance et transformation. Et l'éthique de ce mouvement est la flexibilité, la transformation en permanence, la compréhension de la dualité, elle est encore le pouvoir d'y opérer avec une conscience qui la dépasse. Une conscience *alocale*, mais qui s'inspire sur le *local*, et, par conséquent, contextuelle, en cohérence avec le besoin de ce même *local*, qui s'impose comme une réalité lorsque nous le comprenons. Aller au-delà de cette dualité ne sera pas ne pas y vivre. La dépasser

nous fera comprendre que nous pouvons être au-delà de celle-ci et que la dualité est une source de création et est, donc, positive, en dernière instance. Parce que, *«quand nous nous réconcilions silencieusement avec toutes les contradictions que la vie nous offre, quand nous pouvons confortablement nous laisser aller entre les rives du plaisir et de la douleur, en ressentant les deux, nous aurons alors atteint la liberté* »* (idem, p.85).

C'est un fait, la vie et la mort à chaque instant, la mort pour donner lieu à la vie, en impliquant une éthique qui incorpore la mort, comme un revers de la vie, les deux étant présentes dans la pulsation de l'univers. En rejoignant cette pulsation, nous vibrons à l'unisson et nous avons une influence sur ce que touchons, le pouvoir de l'univers nous appartenant, le pouvoir de transformer, d'être un peu plus et mieux, le pouvoir de passer et sauter instantanément vers des lieux auparavant impensables.

Un autre fait, l'imprévisibilité et le temps, qui peut nous faire placer l'éthique exactement à l'instant présent, nous faisant élargir ce présent dans une boucle où tout le monde et tous les temps ont sa place. Une éthique de l'impondérable et de la responsabilité, dans le sens de *«régénérer la boucle de reliance individu-espèce-société dans et par la régénération de chacune de ces instances»* (Morin, 2004, p.26), qui nous impose une ouverture aux contextes et une *«obligation envers autrui avant toute obligation : respecter autrui, c'est prendre soin d'autrui, c'est le faire passer avant soi-même»* (Levinas, cité par Bernardo, 2003, p.18).

C'est un fait, nous sommes raison et émotion, intuition et affection. L'éthique complexe *«propose non la souveraineté de la raison, qui est folie, mais la dialogique où rationalité, amour, poésie sont toujours présents et actifs. Elle vise une sagesse qui n'est pas dans l'impossible vie rationnelle, mais dans l'auto-élucidation de la compréhension.»* (Morin, 2004, p. 224). Ceci impliquera vivre dans cette complexité, l'intégrant, la ressentant pour la comprendre, la comprenant pour pouvoir être, en utilisant le corps pour penser, en rassemblant ce que l'analyse tend à fragmenter. Voilà ce qui mène à *«une éthique de la compréhension qui est une éthique de pacification des relations humaines. Elle montre que plus grande est la complexité sociale, plus grandes sont les libertés, plus grande est la nécessité de la solidarité*

* *Traduction proposée dans le cadre du présent travail.*

pour assurer le lien social» (idem, p. 68).

C'est un fait, la relation, le lien qui relie. Et l'éthique de cette liaison intègre la responsabilité du bien de tous les êtres avec qui nous sommes en relation. Un processus de co-création, dans un collectif de subjectivités multiples qui nécessite de trouver les possibles cohérences avec la réalité ; la cohérence de refaire la réalité à travers l'action; la cohérence d'un ajustement de l'imagination, en la réglant ; la cohérence de refaire la réalité à travers l'action, pour la comprendre plus profondément, tandis qu'elle se transforme, naturellement, sous nos yeux, rien qu'en la regardant. Simplement parce qu'elle nous révèle le mouvement de ce qui y est déjà et auquel nous donnons l'impulsion de toujours l'être, en existant. Et la cohérence d'être un collectif qui se règle autour d'un nouveau centre, qui est celui de sa réalité et de la destinée conjointe. La cohérence est aussi une résistance à ce qui nous éloigne de la réalité plus profonde et nous renferme dans d'autres que telles. Une cohérence qui passe encore par se rapprocher du centre du conflit, où se trouve l'Énergie du monde et la Paix, une fois de plus, parce que nous le voyons, à partir de l'intérieur. Nous juxtaposons les différences en dialogue, les divergences et les similitudes, jusqu'à la survenance de quelque chose d'inattendu – une conviction qui émerge après tous les conflits, lorsque nous avons le courage de parler de la différence, lorsque nous ne prétendons convaincre personne qu'elle nous appartient, à nous seuls, la vérité. Une conviction qui appartient à tous et qui s'impose comme une évidence, assemblée de faces découpées et multiples. Et formant avec elle, et avec toute autre qui puisse survenir, un égrégore de consciences qui s'élargit. Un égrégore qui pourra commencer par le deux et se concilier sur le trois et ses multiples. L'éthique, une émergence, une convergence ou la conviction d'un égrégore de consciences, contenant aussi bien la diversité que l'unité.

Nous parlons de l'éthique d'une reliance, où les tensions et les opposés ne sont pas perçus comme des contradictions à dépasser, mais des éléments nécessaires au monde dual que se crée et recrée à travers celles-ci. *“Reliance avec un autrui, reliance avec une communauté, reliance avec une société et à la limite reliance avec l'espèce humaine”* (idem, p. 26). Le conflit est une source de mouvement et de transformation. Ainsi, *«à l'unidimensionnalité d'un bien érigé en tant que modèle abstrait, s'oppose, de façon archétypique et empirique (ce qui est la*

*même chose), le paradigme de la complexité. Celui où le corps et l'âme se vivent en harmonie, certainement conflictuelle, mais tout aussi solide** (Maffesoli, p.170). Il s'agit d'intégrer tout ce qui appartient à la nature humaine, il s'agit d'expérimenter, non de manière dialectique, mais sous tension, pas pour l'unifier, mais pour se maintenir en mouvement.

La formation éthique des enseignants et la complexité

Après cette première approche à l'éthique et la complexité, nous allons faire une présentation du projet de recherche et de ses résultats, cherchant à produire des synthèses interprétatives, liées aux questions de l'éthique et de la complexité traitées au point précédent.

Le projet "pensée et formation éthico- déontologiques des enseignants"-étapes, objectifs et champs d'étude

Le projet a été esquissé, puis développé, en deux étapes, la première visant surtout à connaître la pensée éthico- déontologique des enseignants de divers niveaux d'enseignement, ainsi que leur attitude face à la formation éthique. La deuxième étape, et subséquente, a ciblé le testage des schémas de formation éthique des enseignants, le thème de ce travail.

La deuxième phase a compris le développement de cinq situations de formation éthique d'enseignants et le testage de certaines formes organisationnelles et activités de formation, partiellement communes, mais avec les adaptations nécessaires aux contextes et intervenants spécifiques. Les premières questions de la recherche ont été les suivantes :

1. Comment peut-on rentabiliser la connaissance obtenue dans la 1ère phase du projet, en termes de formation ?
2. Comment est-ce que la recherche-action, en tant que stratégie de formation centrée sur l'éthique, promeut-elle des changements :
 - Dans la pensée éthico- déontologique des enseignants ?
 - Au niveau des intentions de changement d'action ?
 - Au niveau de l'articulation entre les valeurs de la déontologie et la promotion de valeurs de développement éthique et moral des élèves ?

Le processus de la recherche a développé une étude multi-cas, chaque pas ayant

* Traduction proposée dans le cadre du présent travail.

respecté une stratégie de recherche- formation (en cours). L'étude comparative entre les cas a ensuite été réalisée.

À souligner que chaque situation de recherche- formation a été soumise à un processus d'évaluation, avec un composant formatif et continu, réalisé au cours de la formation. Chaque situation a encore été soumise à une évaluation finale où, parmi d'autres instruments, nous avons utilisé la répétition de l'application des instruments utilisés au début, (dans le but de faire un diagnostic). Les portfolios ont encore été analysés, de pair avec d'autres travaux finaux. Les mises à jour se réalisant par la suite (à travers des entretiens et d'un questionnaire).

En ce qui concerne les cas de formation en étude, nous soulignons l'organisation de deux différentes modalités de formation. La première passait par l'atelier de formation, de caractère plus pratique, orienté vers l'organisation et l'utilisation de stratégies de formation éthique des élèves (pour un cas de 17 professeurs de l'enseignement de base), d'une durée de 50h (25 h de présence et 25h de travail autonome). La deuxième passait par un cercle d'études, plutôt tourné vers la recherche et la réflexion sur l'éthique et déontologie professionnelle, qui a eu une durée inférieure, de 25h – essayé en quatre situations de formation (une situation centrée sur des instituteurs préscolaires – le cas A ; un autre sur des enseignants de l'école élémentaire et des instituteurs préscolaires ; et les autres, intégrant des enseignants de divers cycles du collège et du lycée). Parmi les principales stratégies de formation, nous soulignons le développement de projets collaboratifs, des enseignants en formation, dans une dimension de recherche-action, en cherchant à approfondir la connaissance et à améliorer des situations problématiques, moyennant la récursivité entre l'observation, la réflexion, la planification et l'intervention.

Les processus de formation et leurs contributions au changement – résultats avérés

Parmi l'ensemble de processus formatifs essayés, nous en détachons deux stratégies qui ont été communes à tous les cas croisés et qui seront ci-après présentées, assez brièvement – l'analyse et le débat de dilemmes et les projets de recherche-action.

En ce qui concerne la globalité des processus de formation, les enseignants valorisaient surtout le rôle collaboratif et réflexif des partages et les débats entamés

pendant la formation. Ils en tiraient en certain enrichissement, au niveau des connaissances, des pratiques et des situations professionnelles, et au niveau du développement de leurs compétences et attitudes réflexives, de par l'intégration et l'application de dimensions éthiques. La dimension de la recherche était associée aux projets de recherche-action, à la modélisation systémique, ainsi qu'à la présentation des résultats des recherches. La dimension de l'action était associée à la recherche-action et à la construction de dispositifs de régulation éthique pour le groupe d'enseignants – élaboration d'une charte de principes. La dimension de la théorie était aussi signalée par divers enseignants, à savoir, celle qui avait été travaillée pendant les séances de formation et la recherche autonome entre séances.

Les activités susmentionnées seront par la suite présentées et analysées, en tenant notamment compte des réflexions de enseignants en formation, des deux cas en étude, dont les discours écrits, et produits après chaque séance et à la fin de la formation, seront travaillés de manière plus systématique.

L'analyse et le débat de dilemmes

Le travail sur les dilemmes a pris deux différentes directions. La première portait sur les dilemmes des enseignants eux-mêmes – dans tous les cas de formation sur l'éthique professionnelle. La deuxième portait sur les dilemmes à proposer aux élèves et à débattre, les enseignants ayant eux-mêmes réalisé des débats entre les séances de formation – dans le cas de la formation sur des stratégies de formation éthique des élèves Cas C). Dans la première modalité, des débats et des analyses se sont développés pendant les séances de formation et, dans certains groupes de formation, des petits projets de recherche-action ont aussi été réalisés. Des groupes d'enseignants ont ainsi été menés à approfondir leurs dilemmes, soit par le biais d'une modélisation systémique, soit par une observation des situations dilemmatiques qu'ils traversaient et qu'ils souhaitaient résoudre. Ce processus a conduit certains enseignants à travailler en coopération avec d'autres collègues de l'école, extérieurs à la formation, avec les parents de leurs élèves et avec d'autres agents éducatifs.

Toutes les modalités essayées promouvaient la réflexion et la collaboration entre les enseignants, mais les situations de recherche-action et de l'application de la stratégie aux élèves ont encore favorisé les processus d'observation et d'intervention, dont les répercussions dépassent la connaissance et la réflexion

conceptuelle, car, selon les enseignants, elles ont encouragé une pratique réflexive des enseignants – cas A *«la forme systématisée de travailler un dilemme, pouvant ainsi aider à mieux le résoudre»* ; cas C - *«le choix et le lancement de dilemmes, dont l'intention était de générer des conflits d'idées, ce sont révélés être un excellent point de départ pour la perception de l'existence des différentes approches qui conduisent aux différentes logiques de positionnement mental, ainsi qu'à différentes actions»* (14-R. finale) – et, pour certains, les compétences de décision des élèves eux-mêmes – cas C *«la réflexion sur les valeurs avec les élèves, les conduisant vers la découverte personnelle et de groupe des solutions à choisir en des situations dilemmatiques auxquelles ils devront faire face, au cours de leur vie, de manière plus éthique»* (9 - R. finale).

En ce qui concerne la complexité, nous soulignons ici la stratégie de modélisation systémique, un processus à travers lequel les enseignants développent des représentations graphiques des divers systèmes impliqués dans la formation, ainsi que l'intentionnalité et les significations considérées par les divers intervenants. À partir de ce travail, les intervenants arrivaient à élargir la modélisation initiale, en considérant de nouveaux systèmes, en recueillant des données sur les significations de manière plus systématique et objective, et en tenant compte de nouvelles perspectives, notamment éthiques, pour l'analyse et la prise de décisions dans la pratique. La conceptualisation systémique qualitative, qui opère moyennant des interactions, mais encore des interprétations et finalités, et la représentation graphique, refaite au fur et à mesure que de nouveaux éléments s'ajoutent à la compréhension des situations, permet un approfondissement et facilite la prise de décision collaborative. L'isomorphisme entre l'usage des dilemmes, dans la formation et l'enseignement, est encore une forme complexe où s'inscrit, de manière hologrammique, la recherche d'une même stratégie dans chaque contexte de développement de la recherche – la formation et l'enseignement. Cependant, le temps de la formation était assez court et a empêché un travail plus consistant. Par conséquent, nous souhaitons approfondir cette méthodologie pour donner suite à quelques cas de formation, en de futures étapes.

Les projets de recherche-action

Dans le cas de l'atelier de formation, sur les stratégies de formation éthique des élèves, il a été possible de développer des projets de recherche-action qui ont

encouragé les enseignants à planifier, concrétiser et évaluer des stratégies, à partir de problèmes spécifiques liés à leurs contextes. Pour ce faire, ils ont travaillé la définition de processus, la construction de ressources, l'élaboration d'instruments d'observation et une réflexion sur les données, en groupe, pour l'élaboration de connaissances (formalisées en des portfolios et, par la suite, en des formes de divulgation publique) et visant à la transformation de leurs pratiques.

La recherche-action s'est révélée assez riche, au niveau des processus et des pratiques qui ont été mises en cours. Nous soulignons encore l'importance des multiples réflexions qui ont été enregistrées par écrit sur les portfolios, après la formation.

Cette stratégie a cependant connu quelques difficultés car elle exigeait une systématisme et une rigueur des enseignants, qu'ils n'utilisaient pas d'habitude, et du temps (pour l'apprentissage de la propre méthodologie de recherche et le développement des procédés de recueil, analyse et organisation de données) qu'ils n'avaient pas disponible - *«Pour moi, ce n'est pas facile car cela exige un travail systématique (un registre fréquent des notes) que, personnellement, je n'ai pas encore acquis, mais je reconnais que c'est ainsi que mes réflexions me seront utiles, en les appliquant à de futures situations»* (1- R. finale). Il s'agissait encore d'une logique qui très souvent entrainait en conflit avec la logique de l'immédiateté de la résolution des problèmes. Ceci impliquait un approfondissement de la réflexion, un espacement de la réflexion et une révision des processus, qui ne n'étaient pas habituels - *«Il me faut encore approfondir et mieux interioriser cette méthodologie pour améliorer la pratique enseignante»* (4. R. finale). Ceci impliquait aussi un travail de collaboration entre les enseignants qui, une fois de plus, n'était pas encore suffisamment inscrit au niveau des dynamiques scolaires. Ces réflexions ont révélé la sensibilité des enseignants vis-à-vis des effets des stratégies sur les élèves - *«L'importance de la méthodologie de recherche-action est démontrée à travers l'approche des valeurs avec les élèves. L'étude de ces questions et l'application des résultats au niveau de la pratique enseignante permet la sensibilisation des élèves sur le besoin d'interiorisation et d'application des valeurs éthiques et morales et d'une pensée critique, par rapport à leur action en société»* (3- R. finale). En effet, leurs projets leur permettaient d'atteindre une position pour pouvoir systématiquement mettre en pratique des activités et observer les réactions des élèves, du point de vue éthique. Puisque

Actes du Colloque international francophone « Complexité 2010 »
La pensée complexe : défis et opportunités pour l'éducation, la recherche et les organisations – Lille (France) mercredi 31 mars et jeudi 1er avril 2010

l'objectif passait par la production de ces effets et, pour ce faire, par la recherche du rôle des stratégies, il devient possible, à travers la recherche-action, non simplement d'agir sur les enseignants, leur pensée et leurs pratiques, mais aussi sur leurs plus indirects interlocuteurs : C - *«La méthodologie de la recherche-action est une contribution très importante pour la résolution de cette problématique (formation éthique des élèves), en impliquant les élèves dans la formation, avec le plaisir d'un travail coopératif, et en vérifiant les effets produits par chaque stratégie, donnant, au départ, une certaine garantie de succès. Cette formation est une aide de grande valeur à la restructuration du travail en salle de classe»* (8- R. finale).

Nous pouvons ainsi voir comment la recherche-action opère, de façon complexe, parmi cette confluence entre la pensée et l'action, la recherche et l'intervention, la formation et les écoles. Une confluence qui se développe récursivement et où l'isomorphisme entre les pratiques de la formation et de l'enseignement est, un de fois de plus, le réflexe des processus qui suivent les principes hologrammatiques, à travers lesquels la stratégie de recherche-action, globalement considérée, se répercute sur chaque contexte.

Conclusion – Pour la construction d'un modèle de formation éthique des enseignants

Cette recherche et les essais développés ont contribué à une perspective dialogique, de questionnement par la recherche et expérimentation de la formation éthique des enseignants, intégrant des principes de participation, de mise en contexte et réflexivité. L'éthique de la compréhension et de la sollicitude y est subacente, grâce au concours de processus délibératifs et critiques et à la conjugaison de dimensions rationnelles, intuitives et affectives, pour une transformation critique et créative des acteurs, de leurs pratiques et contextes. La recherche-action, en particulier, permet un travail continu de collaboration au niveau du recueil, analyse de données et de l'organisation de la connaissance sur les questions posées par les enseignants, en contribuant à la résolution des problèmes qu'ils retrouvent dans leur pratique, à leur développement professionnel et à la transformation de leurs contextes d'action. De la sorte, il nous est possible de percevoir la recherche-action comme une stratégie d'encadrement, où les autres s'intègrent. Reprenant nos réflexions sur la formation éthique des enseignants et la complexité, nous remarquons que la recherche-action s'inscrit dans une pragmatique de la complexité, comprise comme une *«intelligence de l'action humaine (où il y a une) inséparabilité du 'fait', qui privilégiait le scientifique, et du 'faire', que privilégiait le praticien»* (Le Moigne, 1999, 324-325). Il s'agit d'une alliance entre la connaissance et l'action, moyennant laquelle le savoir est une problématisation permanente, jamais conclu, lui même en transformation, et générant une transformation de l'action. La pensée complexe *«reconnaît les incertitudes de la connaissance, la difficulté de conscience, l'incertitude irrémédiable du devenir, et par là introduit aux incertitudes éthiques»* (Morin, 2004, p. 68.). Il s'agit d'une connaissance dynamique qui se refait au fur et à mesure que l'action est testée, qu'elle se recrée d'elle même. L'action est intelligente et créative, intentionnée et clarifiée au niveau de la compréhension des contextes, de l'attention vigilante accordée aux interactions et de la clarification des significations. Mais, la connaissance et l'action ne se produisent pas elles-mêmes. Elles sont une construction humaine, une construction collective, une co-création, où les cibles sont définies et redéfinies, les parcours esquissés et redessinés, un refaire où l'être s'essaye humain, en questionnant ses sens. Un questionnement qui est un engagement avec le fait d'être, graduellement, de plus en plus en cohérence et de

Actes du Colloque international francophone « Complexité 2010 »
La pensée complexe : défis et opportunités pour l'éducation, la recherche et les organisations – Lille (France) mercredi 31 mars et jeudi 1er avril 2010

plus en plus en convergence avec l'autre, même si tout autant dans la diversité, dans la résistance et dans l'impermanence. Une responsabilité – prenant source d'une compréhension, mais aussi d'un ressentir; une compréhension – prenant source d'une responsabilité, développant une sensibilité chez l'autre. Et une sensibilité envers l'autre, des autres, l'Autre, qui doit faire développer une attention, une sollicitude et un engagement. C'est, une fois de plus, à travers l'action que l'engagement a lieu, avec le Bien de l'Autre, le Bien de Nous tous. La recherche-action et la formation éthique peuvent donc s'inscrire dans une éthique de reliance, de la responsabilité et de la sollicitude. Une éthique du respect profond envers la nature qui est en nous et dans le monde (Morin, 2003), mais qui ne nie pas non plus l'imagination, la créativité, l'utopie.

Bibliographie

- Chopra, D. (2009). *Poder, liberdade e graça*. Porto: Albatroz
- Heidegger, M. (2008, 1924). *A concepção de tempo*. Lisboa: Fim de Século.
- Krishnamurti, J. (2009, 1974). *Sobre la educación*. Barcelona: Kairós.
- Le Moigne, J-L. (1999). Travailler à bien penser... Pragmatique et éthique de la compréhension. In Morin, E. & Le Moigne, J-L. *L'intelligence de la complexité*. Paris, Harmattan.
- Maffesoli, M. (2003). *Entre o Bem e o Mal. Compêndio de subversão pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2004). *La méthode 6. Éthique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lévinas, E. (2003, 1993). *Deus, a morte e o tempo*. Coimbra: Almedina.
- Ricoeur, P. (1985), *Temps et récit*. Paris: Éditions du Seuil.